

REFORMATION HEUTE

BAND V

MENSCHENBILDER UND LEBENSWIRKLICHKEITEN

HERAUSGEGEBEN VON BERND OBERDORFER UND EVA MATTHES

UNA



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

K-1003049

Gedruckt mit Mitteln der Kurt und Felicitas Viermetz Stiftung und
der Internationalen Martin-Luther-Stiftung



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Grafik & Grafikdesign Haubner, Erfurt

Coverbild: Adolph Spangenberg, Luther im Kreise seiner Familie (Ausschnitt),

© akg-images

Satz: Steffi Glauche, Leipzig

Druck und Binden: BELTZ Bad Langensalza GmbH

ISBN 978-3-374-05804-4

www.eva-leipzig.de

K-1903049

SUBJEKTORIENTIERUNG UND PLURALITÄTSFÄHIGKEIT

Evangelisches Bildungsverständnis heute

Elisabeth Naurath

Der Einstieg ins Thema legt eine Spur Lokalkolorit anlässlich des Reformationsjubiläums und des gewählten Tagungsortes nahe:

Im Jahr 2016 hat das »Augsburger Waisenhaus« sein 444-jähriges Jubiläum gefeiert. Bis zur Teilung des Waisenhauses nach Ende des Dreißigjährigen Krieges 1649 in ein evangelisches und ein katholisches Haus verbindet beide Einrichtungen eine gemeinsame Grundidee: das entwürdigende Betteln und das eher unkalkulierbare Almosengeben aus persönlichem Antrieb sollten – nicht zuletzt auch durch den Einfluss der Reformation – in eine öffentliche Ordnung der Armenfürsorge überführt werden. Damit kam stärker als bisher in den Blick, dass Menschen auch Opfer von negativen Umständen werden können und in Notsituationen, in die jede und jeder im Prinzip kommen kann, der allgemeinen Hilfe bedürfen. So wurde 1533 ein Findelhaus für die Wartung verlassener Kinder, 1552 ein Pilgerhaus für die Pflege der Kranken und 1572 ein Waisenhaus für die Betreuung elternloser Bürgerkinder durch die Stadt gegründet.¹ Allerdings wurden nur Bürgerkinder aufgenommen, und wenn man erfährt, dass nur ca. 60% dieser privilegierten Bürgerkinder das Waisenhaus in diesen Jahren überlebten, kann man sich vorstellen, wie hart die Lebensumstände in dieser Anfangszeit – begleitet von Pest und Hungersnöten – waren. So steht Augsburg also nicht nur für den Augsburger Religionsfrieden von 1555, sondern auch als herausragende Impulsgeberin für die Sozialfürsorge, indem mit dem Augsburger Waisenhaus eine der ersten Einrichtungen dieser Art in Europa entstand. Was hat das mit dem evangelischen Bildungsverständnis zu tun?

¹ Vgl. THOMAS MAX SAFLEY, Überlegung zur Wirksamkeit der Augsburger Waisenhäuser. Festvortrag vom 2. 10. 2012, in: Dokumentation der Jubiläumsfestwoche 2.–6. 10. 2012, 8–13.

Selbstverständlich lässt sich dieses Thema kaum in der Kürze dieses Beitrags grundlegend klären – nicht nur weil allein der in der religionspädagogischen Wissenschaft geführte Diskurs quasi »Legion« ist, sondern auch weil der Bildungsbegriff für alle theologischen Disziplinen zu klären und für die Praktische Theologie in all ihren Handlungsfeldern zu differenzieren wäre. Wollte man nur anfangen, evangelische Bildungsorte lebensgeschichtlich von der Wiege bis zur Bahre aufzuzählen, so müsste man bei der Familienbildung werdender Eltern in evangelischen Bildungswerken anfangen, über die Kindergottesdienstarbeit und das sogenannte Konfi-Camp zum schulischen Religionsunterricht vordringen, interkulturelle und interreligiöse Bildungskonzepte beleuchten und den Bogen spannen bis zu gemeindlichen Trauerseminaren um verstorbene Angehörige. Meine Aufgabe wäre es, nicht nur informelle, formale und non-formale Bildungskontexte zu differenzieren, sondern auch Prinzipien evangelischer Bildungsdimensionen wie Geschlechtergerechtigkeit, Inklusion, Nachhaltigkeit etc. durchzubuchstabieren. Erst 2016 erschien das Bildungskonzept der Bayerischen Landeskirche mit dem Titel »Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten« und offeriert einen gelungenen Einblick in die Vielfalt der kirchlich getragenen Bildungshorizonte und -welten.² Deutlich zeigt sich nicht nur die Vielfalt der biographiebezogenen Bildungskontexte, sondern auch die Komplexität kirchlicher Bildungsverantwortung, die mit dem theologischen Anspruch der Bildungsgerechtigkeit letztlich immer eine visionäre Perspektive – getragen jedoch von einer glaubenden Zuversicht – verfolgt.

I EVANGELISCHES BILDUNGSVERSTÄNDNIS – WEISSER SCHIMMEL ODER BLAUER ELEFANT?

Zum Einstieg drängt sich angesichts des Titels die Frage auf, was Bildung eigentlich mit Religion zu tun hat bzw. welche Rolle die Religion – konkret der Protestantismus – im gegenwärtigen Bildungsdiskurs spielt. Wir bewegen uns hier in einem diskursiven Spektrum, das von der Identifizierung im Sinne des Pleonasmus »weißer Schimmel« bis zum Ozymoron, zur unvereinbaren Entgegensetzung – im Bild gesprochen einem »blauen Elefanten« – reicht.

² ELKB BILDUNGSKONZEPT, Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten, Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (2016), URL: http://www.schulreferat-n.de/sites/www.schulreferat-n.de/files/dokumente/bildungskonzept_elkb.pdf (Stand: 05.04.2018).

Nicht zu leugnen im Sinne des weißen Schimmels ist freilich, dass die Wurzeln heutigen Bildungsverständnisses nicht ohne ihren biblischen und christlichen Hintergrund zu verstehen sind. Mit Blick auf die Beiträge dieses Bandes dürfte der historische Zusammenhang von Bildungsvorstellungen im christlich geprägten Abendland deutlich sein – ein Zusammenhang freilich, der im gegenwärtigen, deutlich zukunftsorientierten Bildungsdiskurs eher marginalisiert wird bzw. geradezu rückwärtsgewandt erscheinen mag. Demgegenüber soll hier konstatiert werden, dass bildungstheoretische Diskurse, die die religiöse Dimension des Menschseins gänzlich ausblenden und theologische Fragestellungen ignorieren, als reduktionistisch angesehen werden müssen. Schließen doch die Fragen nach dem einem Bildungsverständnis zugrundeliegenden Menschenbild auch sinn- bzw. auch transzendenzorientierte Dimensionen ein – seien sie nun in ihrer Deutungsperspektive der Bestimmung des Menschen »coram deo« (also mit Gottesbezug) oder »etsi deus non daretur« – ohne Gottesbezug.

Auf eine weitere Entwicklung kann verwiesen werden: Aktuell stellt sich angesichts der um sich greifenden Fundamentalisierungstendenzen von Religion die Frage der Relevanz des Zusammenhangs von Glaube und Wissen, konkret: die Frage, wie durch Bildung – auch und gerade durch religiöse Bildung – der Konflikt zwischen Glaube und Wissen zu entradikalisieren wäre. So ist es zu einem evidenten Anliegen evangelischer Bildungsverantwortung geworden, das Recht auf religiöse Bildung aller Kinder und Jugendlichen zu betonen. Dass dies auch die muslimischen Heranwachsenden in unserem Land einbeziehen muss, wird an späterer Stelle mit Bezug zur These dargestellt, dass evangelische Bildung immer auch Position bezieht und damit in gewisser Weise einen politischen Impetus hat. Dies gilt nicht zuletzt auch im Sinne einer Anwaltschaft für die positive Religionsfreiheit anderer Religionen.

Allerdings ist mit Blick auf das Verhältnis von Bildung und Religion respektive Theologie auch zu konstatieren, dass quasi von beiden Seiten weder eine Theologisierung der Pädagogik noch eine Pädagogisierung des Glaubens gewünscht ist. Wer sich also weder mit dem weißen Schimmel noch mit dem blauen Elefanten so recht anfreunden kann, sollte auch nicht alle Katzen grau werden lassen. Denn es ist wohl eher zielführend – wie Friedrich Schweitzer in seinem Buch »Bildung« schreibt –, »die bleibende Perspektivendifferenz, die auch für das Bildungsthema neue Einsichten erbringen kann«³, konstruktiv und gewinnbringend auszubauen.

³ FRIEDRICH SCHWEITZER, *Bildung. Bildung als Thema der Theologie*, Göttingen 2014, 14.

2 ORIENTIERUNGEN

Im Folgenden soll an vier Kernthesen – im Sinne von ›Orientierungen‹ – aufgezeigt werden, welche Priorisierungen evangelisches Bildungsverständnis heute kennzeichnet. Dies geschieht mit Verweis auf kirchliche Bildungsschriften und dem Versuch, die Orientierungen illustrierend in evangelischen Bildungsräumen zu verorten.

1. Evangelische Bildung orientiert sich an der Freiheit
2. Evangelische Bildung orientiert sich am Subjekt
3. Evangelische Bildung orientiert sich an der Gerechtigkeit
4. Evangelische Bildung orientiert sich an der Pluralitätsfähigkeit

2.1 EVANGELISCHE BILDUNG ORIENTIERT SICH AN DER FREIHEIT – EIN BLICK IN DIE KONFIRMATIONSARBEIT

In einer Gruppe von ›Konfis‹ wird eine biblische Geschichte methodisch mit einem Bibliolog eingebracht, d. h. nach einer Hinführung identifizieren sich die Jugendlichen mit einer ausgewählten Person des biblischen Textes, geben dieser Figur ihre Gedanken, Gefühle und ihre Stimme. Vorab wurde vereinbart, dass die Beteiligung freiwillig ist und man nichts Falsches sagen könne, da es ja um ein individuelles – durchaus auch emotional bestimmtes – Sich-Hineinversetzen in eine biblische Geschichte bzw. Person gehe. Auch Vorkenntnisse oder Kirchlichkeit sind keine Mitmach-Bedingungen. Bewusst sind die Voraussetzungen zur Beteiligung niedrigschwellig gehalten. Im Feedback wird deutlich, dass dieser Freiraum als wohltuend empfunden wurde und eine Atmosphäre der Wertschätzung generiert hat.

Diese Form gemeinsamer Arbeit an biblischen Texten wird nicht nur als Methode, sondern eher als eine Haltung verstanden. Eine Haltung, die Freiheit als tragfähiges Fundament für Bildung ermöglicht. Denn grundlegend ist für eine evangelisch begründete Bildungstheorie, dass sich der Bildungsprozess am Individuum als dem Subjekt seiner Bildung orientiert, weil sowohl schöpferische als auch rechtfertigungstheologisch keine Instanz die von Gott gesetzte und zugesprochene Würde und Achtung der Person in Frage zu stellen vermag. Christliche Anthropologie rekurriert also auf das Gegenüber des Menschen als Geschöpf zu seinem Schöpfer. Das Personsein jedes Menschen wird damit in der Gottebenbildlichkeit (*imago Dei*; vgl. Gen 1,26 f.) gesetzt. Die unhinterfragbare Würde als Person begründet wiederum die Freiheit zur Subjektwerdung, die sich in ständigem Weltzusammenhang als Übernahme von Rollen und Funktionen und der Möglichkeit zur Distanzierung von eben diesen vollzieht.

Hier korreliert also der Bildungsgedanke mit dem rechtfertigungstheologisch begründeten Freiheitsverständnis.⁴ Das heißt: Dem Menschen wird zugestanden, über sein bisheriges Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm liegenden Möglichkeiten und Potenziale zur Entfaltung zu bringen. In dieser Perspektive ist die Selbstbildung als Befähigung zur Freiheit intendiert. Möglich ist dies aufgrund der Zusage bedingungslosen Angenommen-Seins durch Gott, die jeder Bevormundung durch Autoritäten sowie jeglicher Funktionalisierung widerspricht. In dieser von der Barmherzigkeit Gottes ausgehenden und allen Menschen allein durch Glaube (*sola fide*) zugesprochenen Gnade konvergieren Freiheit und Bindung, Gerechtigkeit und Bildung als ›Zusage und Anspruch‹ oder ›Gabe und Aufgabe‹.

Mit der Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs in der deutschen Religionspädagogik seit den 1980er Jahren⁵ tritt also Bildung als Selbstbildung in den Fokus. Diesem Bildungsverständnis korrespondiert eine pädagogische Grundhaltung, die als wertschätzende Grundhaltung charakterisiert werden kann.⁶ Postulierend kann man hinzufügen: Evangelische Werte-Bildung kann im wahrsten Sinne des Wortes nur werte-bildend sein, wenn eine wertschätzende Grundhaltung in den jeweiligen pädagogischen Beziehungsstrukturen zum Ausdruck kommt.

2.2 EVANGELISCHE BILDUNG ORIENTIERT SICH AM SUBJEKT – EIN BLICK IN DEN RELIGIONSUNTERRICHT

In einer vierten Grundschulklasse wird das Senfkorngleichnis (Mt 13,31f.) besprochen und in der nächsten Unterrichtsstunde aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler rezipiert.

Ein neunjähriger Junge deutet es folgendermaßen:

»Also für mich ist das so:

normalerweise ist mein Glaube so klein wie ein Senfkorn.

⁴ Vgl. ELISABETH NAURATH, Was christliche Bildung bedeutet: Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht heute, in: Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 60/2 (2005), 43–49.

⁵ Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER, Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft, in: Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie (1997), 241–252.

⁶ ELISABETH NAURATH, Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung, in: ELISABETH NAURATH/MARTINA BLASBERG-KUHNKE/EVA GLÄSER (Hrsg.): Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung, Göttingen/Palo Alto, California 2013, 29–42.

Ich merke Gott eigentlich gar nicht.

Aber wenn es mir schlecht geht, dann ist Gott auf einmal riesengroß für mich da!«

Auch wenn wir diese Deutung in exegetischer Hinsicht in Zweifel ziehen können, wird offensichtlich, dass dieser Junge hinsichtlich einer für ihn zutreffenden Lebensrelevanz dieses Gleichnisses durchaus hermeneutische Kompetenzen zeigt. Deutlich wird, dass das Programm der »Kindertheologie«, das seit einigen Jahren vor allem mit den Jahrbüchern der Kindertheologie⁷ theoretisch wie auch praxisbezogen erarbeitet wird, Impulse subjektorientierter Religionspädagogik nicht nur aufnimmt, sondern, wie Bernhard Grümme in seinem kritischen Aufsatz schreibt, diese deutlich verschärft.⁸ Der Perspektivenwechsel – manche sprechen gar von einem neuen religionspädagogischen Paradigma – liegt nun darin, dass die von Kindern und Jugendlichen selbst aktiv hervorgebrachte Theologie entdeckt wird. Damit vollzieht die Religionspädagogik den von Henning Luther programmatisch geforderten Blickwechsel: »Anstatt dass die einzelnen Subjekte aus der Perspektive des Ganzen (der Kirche) betrachtet werden, soll Praktische Theologie das Ganze (Theologie, Kirche) aus der Perspektive der (betreffenden) Subjekte wahrnehmen.«⁹ Auch Kinder sind in diesem Sinn als Subjekte ihrer Theologie anzusehen. Doch gerade dieser Anspruch an eine Begründung der »Theologizität des Kindes«¹⁰ wird seit dem Entstehen dieses Programms heftig diskutiert.

Denn: Blickt man auf eine zweitausendjährige Geschichte christlicher Erziehung zurück, dann haben wir es eigentlich erst seit wenigen Minuten mit einem grundlegenden Wandel zu tun. Seit der Synode der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD) von 1994 zum Thema »Aufwachsen in schwieriger Zeit« wird immer wieder der »Perspektivenwechsel hin zum Kind als Subjekt seines Glaubens« betont. Allerdings nicht aus heiterem Himmel: Denn man

⁷ Vgl. ANTON A. BUCHER/GERHARD BÜTTNER/PETRA FREUDENBERGER-LÖTZ/MARTIN SCHREINER (Hrsg.), Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1–5, Stuttgart 2002ff.; vgl. DIES., Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband 1 (Altes Testament), Stuttgart 2004, und Sonderband 2 (Neues Testament), Stuttgart 2006.

⁸ BERNHARD GRÜMME, Kindertheologie. Modethema oder Bereicherung für die RP? in: RelpB 57 (2006), 103–118, 105.

⁹ HENNING LUTHER, Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984, 295.

¹⁰ OSWALD BAYER, »Jeder Mensch ist Theologe« – also auch Kinder? Ein Interview, in: ZPT 57 (2005), 3–11, 6.

kann die Geschichte der religionspädagogischen Konzeptionen in den letzten 50 Jahren als einen Prozess sehen, der das Kind zunehmend vom Rand in die Mitte gestellt hat. Während in der Evangelischen Unterweisung die theologischen Inhalte dezidiert im Zentrum der Religionsdidaktik standen, rückte im Thematisch-Problemorientierten Unterricht das Kind in seinem lebensweltlichen Kontext als Adressat sozusagen gleichberechtigt neben die Inhalte. Und nun findet seit 2002 ein Umbruch statt, der mit dem Programm der »Kindertheologie«, das sich gegenwärtig zu einem Konzept »Jugendtheologie bzw. Theologisieren mit Jugendlichen« weiterentwickelt, die von Heranwachsenden selbst hervorgebrachten Deutungen zum Ausgangspunkt der Didaktik macht und damit – zumindest vom Anspruch her – einen Sprung von einer Vermittlungsdidaktik zu einer Aneignungsdidaktik intendiert.

Was kann dann Kindertheologie heißen? Selbstverständlich haben Kinder schon immer ihre eigenen theologischen Vorstellungen und Deutungen gehabt. Neu ist jedoch die Bewertung kindlicher Interpretationen: Wurden sie bisher meist als naiv belächelt und in entwicklungspsychologischen Modellen auf Vorstufen verortet, so wird heute das Recht eines jeden Menschen (also auch Kindes) auf eigenständiges theologisches Denken betont. Friedrich Schweitzer präzisiert den Begriff der »Theologie von Kindern« dahingehend, dem Kind »eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken«¹¹ zuzutrauen. Man müsse also zwischen religiösem Denken von Kindern und Kindertheologie als kindlichem Reflexionsvermögen über religiöses Denken unterscheiden. Auch wenn die Übergänge hier fließend seien, liege der entscheidende Impuls für die religionspädagogische Praxis (wie auch für entwicklungspsychologische Forschungen) darin, nicht nur kindliche Vorstellungen zu analysieren, sondern das Reflexionspotenzial der Kinder hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Fragen und Deutungen zu fördern. Nach Friedrich Schweitzer¹² kann dieser Bildungsprozess in drei Dimensionen definiert werden: 1. Die Theologie von Kindern (als eigene theologische Reflexion der Kinder), 2. Theologie mit Kindern (als religionspädagogische Praxis gemeinsam mit Kindern) und 3. Theologie für Kinder (als nicht deduktiv verstandene Aufklärung durch Theologie). Der Erkenntnisgewinn im Blick auf eine Religionspädagogik, die den Anspruch auf Subjektorientierung erhebt, ist meines Erachtens erheblich.

¹¹ FRIEDRICH SCHWEITZER, Was ist und wozu Kindertheologie? in: BUCHER/BÜTTNER/FREUDENBERGER-LÖTZ/SCHREINER, Kindertheologie (s. Anm. 7), 10.

¹² A. a. O., 9–18.

2.2.1 Subjektorientierung als Ermöglichung forschenden Lehrens

Da ist etwas Wahres dran, wenn man gemäß einem berühmten Zitat von Erich Kästner schreibt: Dass Kinder größer werden, merkt man daran, dass sie anfangen, Fragen zu stellen, die man beantworten kann. Dies markiert das didaktische Problem als garstig breiten Graben: Denn letztlich könnte dies bedeuten, dass die von den Lehrkräften gestellten Fragen, die die Kinder beantworten sollen, nicht deren eigentliche Fragen, sondern vielmehr die Fragen der Erwachsenen beantworten. Den Reflexionsfähigkeiten und Deutungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Lehre Raum zu geben macht damit das kindertheologische Programm zu einem subjektorientierten Modus wissenschaftlicher Forschung zur Religion und Theologie von Kindern.

2.2.2 Subjektorientierung als Ermöglichung herrschaftsfreier Kommunikation

Im kindertheologischen Paradigma gemeinsamen Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen werden im Umgang mit biblischen Texten wie auch theologischen Themen eigene Fragen ermöglicht, gemeinsam bearbeitet und reflektiert. Das Besondere – und im Blick auf die Subjektorientierung elementare – an diesem »Gemeinsamen« aber ist, dass eine möglichst symmetrische Kommunikationsbasis angestrebt wird. Es geht hier um nicht weniger als die Chance einer möglichst herrschaftsfreien Kommunikation der Kinder bzw. Jugendlichen untereinander, aber auch mit Erwachsenen. Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen vollzieht damit auf der Beziehungsebene eine Kurskorrektur: Als Subjekte sind wir Gesprächspartner gleichen Ranges, ob Kinder oder Erwachsene – auch wenn uns natürlich auf der Inhaltsebene ein deutliches theologisches Bildungsgefälle unterscheidet. Darin liegt durchaus eine Entlastung für Lehrkräfte, die in aller Ernsthaftigkeit und Professionalität als Subjekte ihres Glaubens auch Fragende und Zweifelnde bleiben dürfen.

2.2.3 Subjektorientierung als Ermöglichung authentischer Beziehungsfähigkeit

Dennoch – und dieser Punkt kommt im bisherigen Diskurs um die Kindertheologie zu kurz – geht es auch um die Ermöglichung von Antworten: Kinder und Jugendliche generieren ihre religiösen Vorstellungen und theologischen Reflexionen natürlich nicht in luftleerem Raum oder als »tabula rasa«. Es geht um die Inhalte. Mirjam Schambeck hat das in einem Aufsatz einmal das »Konstruktionsmaterial«¹³ genannt. Gemeint ist, dass Religionslehrkräfte als theo-

logisch gebildete und sich bildende Subjekte in der Verantwortung stehen, Inhalte christlichen Glaubens einzubringen und authentisch zu vertreten. Meines Erachtens ist die Authentizität das entscheidende Kriterium eines an die Religionslehrkraft gestellten Anspruchs an Professionalität. Als Subjekte ihres Glaubens und Theologisierens geht es um Wahrhaftigkeit, die sich in christlicher Freiheit begründet: Sowohl das persönliche Bekenntnis zu Inhalten christlichen Glaubens als auch der Zweifel und die fragenden Suchbewegungen sind möglich, erlaubt, nützlich und in der für alle Didaktik entscheidenden Beziehungsfähigkeit gegenüber den Schülern und Schülerinnen zentral, um sowohl dem Anspruch von Subjektorientierung als auch religiöser Bildung in Freiheit gerecht zu werden. Dies impliziert, dass aus theologischer Perspektive allen Menschen von Geburt an die größtmögliche Offenheit der Bildungschancen ermöglicht werden soll. Eine Herausforderung, die insbesondere den Faktor sozialer Benachteiligung in den Blick nehmen muss, um sensibel und gezielt gegenzusteuern.

2.3 EVANGELISCHE BILDUNG ORIENTIERT SICH AN DER GERECHTIGKEIT – EIN BLICK IN DIE ELTERN- UND FAMILIENBILDUNG

Greifen wir noch einmal das Thema der Augsburger Waisenhäuser auf, die heute »Sozial-Waisenhäuser« genannt werden. Wer sich diesem diakonischen Betrieb evangelischer oder auch katholischer Bildungseinrichtungen zuwendet, sieht schnell: Die Schere zwischen Arm und Reich geht gegenwärtig gravierend auseinander und mit ihr die Diskrepanz von Verwahrlosung auf der einen und »Overprotection« auf der anderen Seite, von Erziehungsnotstand versus Bildungselite.

Erschreckend stark ist das Armutsrisiko für Kinder gestiegen, nämlich vor allem in alleinerziehenden und kinderreichen Familien der unteren Einkommensschichten. Jedes siebte Kind in Deutschland lebt in Armut – nach dem Bericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes von 2016¹⁴ heißt das, dass in der unzweifelhaft zu den reichsten Ländern der Welt gehörenden

¹³ MIRIAM SCHAMBECK, Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern, in: MATTHIAS BAHR/ULRICH KROPAC (Hrsg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München 2005, 18–28, 25.

¹⁴ DEUTSCHER PARITÄTISCHER WOHLFAHRTSVERBAND GESAMTVERBAND E. V., Zeit zu handeln. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2016, URL: http://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Armutsbericht/doc/ab2016_komplett_web.pdf (Stand: 05. 04. 2018).

Bundesrepublik ca. 2,7 Mio. Kinder und Jugendliche in Armut, sprich auf Sozialhilfeniveau aufwachsen. Wenn wir Bildung in christlicher Perspektive als »Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens«¹⁵ verstehen, kann dieser Prozess eben dort nicht zum Zuge kommen, wo die Freiheit zur Entfaltung der Subjektivität vom Zwang der Alltagsbewältigung vereinnahmt wird.

Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass in allen Ländern bedeutende Zusammenhänge von Kompetenzen (wie beispielsweise Lese- und Rechtschreibkompetenz) und sozialer Herkunft bestehen. Hierbei wurde belegt, dass in kaum einem europäischen Land die soziale Herkunft die Bildungschancen der Heranwachsenden so evident beeinflusst wie in Deutschland. Entscheidend scheint die über Berufsklassifikation ermittelte sozioökonomische Stellung der Eltern. Während die bildungspolitische Diskussion lange Zeit auf die Schulentwicklung fokussiert war, wird immer deutlicher, dass der Zusammenhang von Bildungs- und Berufsbiographie lebensgeschichtlich deutlich früher anzusetzen ist. Offensichtlich hängen defizitäre Bildungschancen und Zukunftsaussichten (in beruflicher, finanzieller – ja sogar gesundheitlicher Hinsicht) eng zusammen. Die sogenannte Armutsdenkschrift der EKD¹⁶ (vom Juli 2006) setzte daher wichtige Impulse, Armut als evidenten Bedingungsgrund für eine drastische Benachteiligung der Bildungsmöglichkeiten zu sehen.

Einer Verteilungsgerechtigkeit im Blick auf die materiellen Güter und Sicherheiten muss eine Beteiligungsgerechtigkeit korrespondieren, so die Forderung der Denkschrift. Da von allen zur Armut beitragenden Faktoren mangelnde Bildung am deutlichsten durchschlägt, heißt zukunftsfähige Sozialpolitik Initiativen zu entwickeln, in Bildung zu investieren, nicht nur in institutionalisierter Selbstreferentialität solide Bildungsarbeit in Kindergarten und Schule zu leisten, sondern schon im Säuglingsalter und Kleinkindalter besonders auch »bildungsfernere« Schichten mit adäquaten Angeboten zu erreichen. Insofern müssen Kinder lebensgeschichtlich möglichst frühzeitig und gezielt gefördert werden, um herkunftsbedingte Abhängigkeiten und Benachteiligungen zu relativieren.

¹⁵ KIRCHENAMT DER EKD (Hrsg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Hannover 2003, 6.

¹⁶ KIRCHENAMT DER EKD (Hrsg.), Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Armut in Deutschland, Gütersloh 2006.

So plädierte im Herbst 2010 die Synode der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD) unter dem Motto »Niemand darf verloren gehen!«¹⁷ für Bildungsgerechtigkeit als »gerechter Teilhabe« aller an Bildung und Ausbildung auf der Basis einer jedem Menschen zustehenden Beteiligung an den wirtschaftlichen, sozialen und solidarischen Prozessen der Gesellschaft. Damit wird einer in der christlichen Bildungstheorie grundlegend verankerten theologischen Anthropologie Ausdruck verliehen, die die Bildungsfähigkeit und -bedürftigkeit aller unabhängig von Herkunft, Stand oder Geschlecht fordert.

Auch wenn die Bedeutung frühkindlicher Bildung in der gegenwärtigen bildungspolitischen Offensive deutlich betont und ihre Anerkennung gefordert wird, ist bislang nur wenig im Sinne einer fördernden und bekräftigenden Eltern- bzw. Erwachsenenbildung als alltagsrelevanter Familienbildung konkretisiert und umgesetzt. Mit dem Begriff der »Familienbildung« soll in Erweiterung des gängigen Begriffs der Elternbildung dem systemischen Charakter von Familie Rechnung getragen werden: So ist im Sinne eines »Familie haben alle«¹⁸ einerseits an ein generationenübergreifendes Konzept gedacht, andererseits wird jedoch dem gegenwärtigen sozialen Wandel Rechnung getragen, indem der Familienbegriff dezidiert auch auf »Ein-Eltern-Familien« angewendet werden kann. Nicht nur das Armutsrisiko steigt erwiesenermaßen für Kinder und Jugendliche alleinerziehender Elternteile extrem an, sondern damit auch die Gefahr misslingender Bildungsbiographien.

Neben staatlichen Initiativen liegen in kirchlichen Bildungsangeboten (der Gemeinde vor Ort), aber auch der konfessionell ausgerichteten Erwachsenenbildung große, z. T. auch noch ungenutzte Chancen der Familienbildung. Insbesondere die durch Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen¹⁹ erwiesene Problematik eines sich vorwiegend auf die bürgerliche bzw. gehobene Bildungsschicht bezogenen Klientels muss hier kritisch hinterfragt werden: Wo wirken beispielsweise sprachliche Barrieren (z. B. elaborierter Predigtstil), aber auch Vorstellungen traditionell-bürgerlicher Lebensformen (kirchliches Ehe- und Familienverständnis) für Menschen in prekären Lebenssituationen

¹⁷ COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.), Niemand darf verloren gehen! Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit, Münster 2010.

¹⁸ WOLFGANG HUBER, Familie haben alle, Berlin 2006.

¹⁹ HEINRICH BEDFORD-STROHM / VOLKER JUNG (Hrsg.), Vernetzte Vielfalt: Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015.

(Trennung, Scheidung, Arbeitslosigkeit etc.) bzw. aus niedrigeren Bildungsschichten ausgrenzend? Wie können Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus nicht kirchlich sozialisierten Kontexten so angesprochen und einbezogen werden, dass die Widerstände sozusagen auf beiden Seiten geringer werden?

Zukunftsweisend können letztlich nur Konzepte sein, die in aller Freiheit Chancen eröffnen und von daher einen hohen Plausibilitäts- und Attraktivitätswert haben. Familie ist hier nicht länger als Defizitmodell, sondern als primäre Instanz zur Vermittlung von Daseinskompetenz fürs Leben in den Blick zu nehmen. Dies korrespondiert unter anderem der Bedeutung von religiöser Bildung in Familien, die nach Norbert Mette weniger auf Glauben im Sinne eines Für-wahr-Haltens theologischer Inhalte als vielmehr auf Glauben als der »Erfahrung des unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins«²⁰ aufbaut. Im Sinne einer »impliziten religiösen Bildung«²¹ ist das, was im Zusammenleben der Familien bereits intendiert und gelebt wird, wertschätzend anzuerkennen und durch Bildungsangebote zu unterstützen. Zielführend erscheinen hier jedoch Angebote, die sich zum einen auf den Lebenskontext von Eltern bzw. Elternteilen beziehen (also in pädagogischer Hinsicht interessant sind) und zum anderen religiöse Fragen integrieren. Dies sollte jedoch in einem dezidiert offenen Charakter geschehen: Das heißt, dass auch nichtkirchlich sozialisierte und gebundene Eltern angesprochen und in ihrer Kompetenz wahrgenommen werden. Insofern bedürfen Eltern in den meisten Fällen keiner Belehrung, sondern einer Bekräftigung und Unterstützung in ihrem Handeln. Kirche und kirchliche Erwachsenenbildung haben hier ihren Ort *an der Seite* der Eltern, durch seelsorgerlich-beratende, aber auch neue Perspektiven eröffnende Bildungsangebote.

Abschließend ist zu sagen, dass mit dem Stichwort der »Alltagsrelevanz von Familienbildung« bzw. dem Programm einer »Familienbildung als Alltagsbildung«²² einer impliziten oder expliziten »Trivialisierung« des familiären Alltags Vorschub geleistet werden soll. Die hohe Relevanz der sozialisatorischen Bedingungen im häuslichen Kontext ist in ihrem bildungsfördernden Kompetenzerwerb neu zu sichten und zu bewerten. Es ist eine verkürzende Sichtweise, Bildung auf formale Bildung (beispielsweise im Sinne schulischer

²⁰ NORBERT METTE, Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001.

²¹ MICHAEL DOMSGEN, Familie und Religion, Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004.

²² Vgl. auch: THOMAS RAUSCHENBACH, Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. München 2007.

Bildung) zu fokussieren und damit die lebensweltlichen Bedingungen von Bildungsprozessen, deren Einflüsse und Wirkungen auf die institutionalisierte Bildung gar nicht groß genug eingeschätzt werden können, aus dem Blick zu verlieren. Vielmehr gilt es, Alltagsbildung als Frage nach dem Wo (den anderen Orten), dem Wie (den anderen Modalitäten) und dem Was (den anderen Inhalten) zu unterscheiden.

Um das Ziel einer größeren Bildungsgerechtigkeit zu verfolgen, bedarf es daher eines Perspektivenwechsels: Die Verzahnung der Lebenssituationen von Familien, der Attraktivität und Angemessenheit lebens(phasen)begleitender Bildungsangebote für Eltern bzw. Alleinerziehende und der oft latenten Bildungsbedingungen des lebensweltlichen Milieus im frühkindlichen Alter muss genauer in den Blick genommen werden. Denn der Herausforderung christlicher Initiativen einer sich annähernden Verwirklichung von »Bildung und Gerechtigkeit« kann letztlich nur mit folgendem Kurs konstruktiv nachgegangen werden: Im Babyalter muss beginnen, was in Schulzeit und Berufsleben einmal Wirklichkeit werden soll!

2.4 EVANGELISCHE BILDUNG ORIENTIERT SICH AN DER

PLURALITÄTSFÄHIGKEIT – EIN BLICK IN DEN GEGENWÄRTIGEN RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN DISKURS²³

Ein gegenwartsbezogenes evangelisches Bildungsverständnis ist vor die Aufgabe gestellt, sich im Kontext einer wachsenden Vielfalt von Lebensformen und Lebenswelten im Sinne sprachlicher, kultureller und auch religiöser Diversität zu verorten. Nicht das vielfach prognostizierte und erwiesenermaßen nicht eingetretene Ende der Religion, sondern die neue Vielfältigkeit der Erscheinungsformen des Religiösen bewegen evangelische Bildungskonzepte.

Mit ihrer letzten Denkschrift zum Religionsunterricht mit dem Titel »Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule«²⁴ hat sich die Evangelische Kirche Deutschlands (EKD) deutlich positioniert: Evangelische Bildung geht von

²³ Vgl. auch: ELISABETH NAURATH, Zum Recht des Kindes auf religiöse Bildung »... so wie ein Kind im Weitergehen von jedem Wehen sich viele Blüten schenken lässt ...« (Rainer Maria Rilke), in: Menschenrechte und Religionsunterricht, Göttingen 2017 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 33), 84–98.

²⁴ EKD, Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014.

einer grundsätzlichen Bejahung von Pluralität aus und befördert daher Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel. So fungiert der Religionsunterricht geradezu als Anstoß für eine neue Schulkultur, wenn es heißt: »Lehrkräfte, die evangelischen, katholischen, islamischen oder jüdischen Religionsunterricht erteilen, könnten in Zusammenarbeit als Katalysatoren für den notwendigen nachhaltigen Entwicklungsprozess wirken, denn sie sind nicht nur Expertinnen und Experten auf diesem Gebiet, sondern üben den Umgang mit religiöser Vielfalt in ihrem eigenen Experimentierfeld Religionsunterricht täglich ein.«²⁵

Interreligiöse Bildung ist demnach die aktuelle friedenspädagogische Herausforderung und Aufgabe evangelischen Bildungsverständnisses – nicht nur in Kindergärten und Schulen! Beginnen muss die Kompetenzförderung für interreligiöses Lernen natürlich hochschuldidaktisch, indem beispielsweise Lehramtsstudierende in einer Lernwerkstatt für interreligiöses Lernen theologische Themen in jüdischer, christlicher und islamischer Perspektive erarbeiten und daraufhin in dialogorientierten Projekttagen mit Lehrkräften an den Schulen kooperierend durchführen.²⁶ Insofern ist es konsequent und stimmig, dass vor Kurzem an der Universität Augsburg eine Forschungs- und Kooperationsstelle für interreligiöse Bildung gegründet wurde²⁷, die seit dem Wintersemester 2017/18 für die Lehramtsstudierenden aller Fächer eine Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation anbietet. In diesem Rahmen wird jedes Semester ein Lehrauftrag in islamischer und jüdischer Religionspädagogik vergeben, um das Kennenlernen der anderen abrahamischen Religionen aus erster Hand zu gewährleisten.

Dass es aus einem genuin evangelischen Bildungsverständnis heraus möglich ist, sich nicht nur für das interreligiöse Lernen, sondern auch für die Institutionalisierung von religionspädagogischen Lehrstühlen anderer Religionen einzusetzen, spiegelt meines Erachtens den Geist des Evangeliums als Offenheit und Suche nach Freiheit und Frieden wider. Denn mit dem Aufbau von Studiengängen für islamische Religionspädagogik verbindet sich die friedenspädagogische Hoffnung, die Bildung religiöser Reflexions-

²⁵ A. a. O., 124.

²⁶ Vgl. ELISABETH NAURATH, Friedenspädagogisches Zentrum: Lernwerkstatt, URL: <http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/evangtheol/relpaed/friedenspaed/lernwerkstatt.html/> (Stand: 10. 04. 2018); JENS BEINER/LISA UNGER, Lernwerkstatt für interreligiöse Bildung, in: SASKIA EISENHARDT/KATHRIN KÜRZINGER/ELISABETH NAURATH/UTE POHL-PATALONG (Hrsg.): Religion unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, Göttingen (erscheint 2018).

²⁷ FIB, Grundintention, URL: <http://fib.kthf.uni-augsburg.de> (Stand: 10. 04. 2018).

fähigkeit²⁸ zu fördern und damit Fundamentalismus und Gewalt vorzubeugen.

Abschließend soll dies an einem Beispiel illustriert werden:

»Er kann nicht sagen, wie viele seiner Schüler Islamisten seien, sagt Martin Finke, der Schulleiter der Freiherr-vom-Stein-Realschule [in Bonn, E.N.] [...] Finke sieht eine Subkultur an seiner Schule, mit Schülern, die Gewaltvideos des Islamischen Staates und anderer Dschihadisten auf Youtube cool finden. [...] Die meisten Eltern leben von Sozialleistungen, die Kinder sehen keine Perspektive. Die Schüler erleben Diskriminierung, im Bus, bei Bewerbungen, im Praktikum. Finke sagt: »Die Armut paart sich mit dem Religiösen.«²⁹

Eindrucksvoll ist in dem Artikel »Held der Aufklärung« beschrieben, wie der islamische Religionslehrer Aziz Fooladvand an der Bonner Realschule im offenen Gespräch mit seinen Neuntklässlern versucht, das Weltbild gefährdeter islamischer Jugendlicher »zumindest ins Wanken zu bringen«³⁰. Schon äußerlich – zum Beispiel durch streng gebundene Schleier bei den Mädchen – kann man sehen, dass die meisten seiner Schüler und Schülerinnen sehr religiös sind und alle Antworten auf ihre aktuellen Fragen im Koran bzw. einer dem Fundamentalismus nahestehenden Auslegung zu finden meinen. Was demgegenüber religiöse Bildung bedeutet, ist in seiner friedenspädagogischen Evidenz kaum zu überschätzen: »Aziz Fooladvand verurteilt seine Schüler nicht, er fragt nach, so oft, bis es in ihnen arbeitet, bis sie verstehen, dass man mit Versen aus dem siebten und achten Jahrhundert nicht alle Fragen im 21. Jahrhundert beantworten kann, dass man den Koran nicht wörtlich nehmen sollte. Aber es muss von ihnen selbst kommen.«³¹

Solche Beispiele zeigen auf beeindruckende Weise die Chancen, die religiöse Bildungsangebote in der Schulpraxis bieten, und signalisieren unter anderem die Notwendigkeit bzw. Dringlichkeit eines flächendeckenden Angebots für islamischen Religionsunterricht, der sich im bundesdeutschen Kontext immer noch sehr zögernd etabliert. Dass dieser Beitrag zum evangelischen Bildungsverständnis mit der Hoffnung für den Aufbau islamischer Religionspädagogik beendet wird, mag zunächst paradox wirken, offeriert aber meines Erachtens die theologische Dimension einer eindeutigen evangelischen Bejahung zur Dialog-, Pluralitäts- und Friedensfähigkeit.

²⁸ Vgl. zum Folgenden ELISABETH NAURATH, Gewalt – ein Thema der Praktischen Theologie?, in: PThI 36 (2016), 23–34.

²⁹ ROLAND PREUSS, Held der Aufklärung, Süddeutsche Zeitung Nr. 190 vom 20. 8. 2015, 3.

³⁰ Ebd.

³¹ Ebd.